

## 第37回 研究助成

## B 実践部門・報告Ⅱ・英語能力向上をめざす教育実践

# 教科横断型英語指導による audience awareness と語彙の育成 —家庭科との横断を通して—

研究者:鳥居 敦子 大阪府／大阪教育大学附属池田中学校 教諭

《研究助言者:和泉 伸一》

**概要**

本研究の目的は、教科横断型英語学習により、(1)生徒のライティングにおける audience awareness が向上し、かつ、別ジャンルのライティングにもその audience awareness は転移するのか、(2)生徒の語彙の幅は向上するのか、を検証することである。大阪教育大学附属池田中学校の中学生が6か月にわたり、教科横断型英語学習によるライティングの授業に参加した。生徒の事前・事後の意識調査やライティング課題を分析した結果、教科横断型学習は教科内容を自然に統合でき、現行カリキュラムの枠内でも十分実践可能であることが明らかになった。また、アンケートや作文分析からは、生徒の audience awareness に肯定的な変容が見られ、他者を意識した語彙の使い方や構成の工夫が増加した。さらに、一部の生徒では語彙の多様性にも伸びが認められた。これらの結果は、教科横断型英語指導が生徒の表現力の向上に有効であることを示唆している。

**1**

## はじめに

21世紀における言語教育は、単なる知識伝達や技能習得にとどまらず、言語を通じて他者と意味を共有し、関係性を築く能力の育成を目的としている。英語教育においても、学習者が「伝えたい内容を、自らのことばで、相手に届くように」表現する力を育てることが重要視されている。とりわけ、英語を使って「誰に」「何のために」伝えるのかという目的意識を持ち、読み手・聞き手を意識して表現を工夫する姿勢、すなわち audience awareness の育成は、今後の英語教育における中心的課題の一つである。

日本の英語教育も、そうしたコミュニケーション重視の方向へと大きく転換しつつある。文部科学省による中学校学習指導要領(平成29年告示)外国語編では、「言語活動の充実」を図るとともに、「実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況に応じて適切に情報や考えを伝える力」の育成が目標とされている。なかでも「書くこと」の領域では、「読み手に取って読みやすく分かりやすい文章が書けるようになる」ために、「受け手を意識し、状況設定を明確にした上で、自分の考え方や気持ちを、基本的な語句や表現を用いて簡単な文で書くこと」が求められており、単なる言語知識の運用にとどまらず、読み手を想定して構成や表現を調整する力の育成が重視されている(文部科学省, 2017)。

しかし現状では、そうした指導が十分になされているとは言いがたい。令和5年度全国学力・学習状況調査(中学校英語)の報告では、多くの生徒が自由記述形式の問題において、読み手を意識した構成や表現の工夫に乏しく、情報が羅列的であったり、書き手自身の意図が読み取りにくい文になっている傾向があることが指摘されている(文部科学省, 2023a)。これは、文法や語彙の知識がある程度備わっていても、それを「誰かに伝える」という目的で使う力、すなわち audience awareness が十分に育成されていない

ことを表していると考える。

この背景には、教科書におけるライティング活動の課題も影響していると考えられる。例えば、三省堂『New Crown』1年生に掲載されている「ロボットコンテストへの応募」や「English Campへの申し込み」などの活動は、状況設定はあるものの、実際の読み手が詳細に明示されていない。そのため、生徒が「誰に向けて」「どのように伝えるか」を意識しながら言語表現を調整する経験は限定的になりやすい。こうした点においても、教科書中心の活動だけではaudience awarenessの育成が十分とは言えない現状がある。

このような課題に対して注目されているのが、「教科横断的英語指導」である。これは、英語科の学びを他教科の内容と結びつけて実施する授業形態であり、英語を実用的かつ意味のある文脈の中で用いることができる点に特徴がある。他教科の教科内容を英語で扱うことで、学習者は単なる英語の練習ではなく、「他者に伝えるための英語使用」を経験することができる。このような実践は内容教育と言語教育を統合しようとするCLIL(Content and Language Integrated Learning)に近いアプローチとして紹介されることもある(Richards & Schmidt, 2013)。本研究では特にCLIL理論に基づくのではなく、日本の中学校における教育課程内で可能な「教科横断的英語授業」として位置づけ、公立中学校でも現実的かつ実践的な指導法を探ることを目的とする。

本研究は、こうした教科横断的英語指導を中学1年生のライティング活動に取り入れることで、生徒のaudience awarenessがどのように育成されるかを明らかにすることを目的とする。中学1年生は、特に「書くこと」に関しては英語学習を本格的に開始する初期段階にあり、基礎的な語彙や文構造を習得しながらも、まだ「言語の目的使用」や「読み手を意識した表現」に慣れていない段階である。しかし、「書くことは相手に意味を届ける行為である」という認識を初期段階から育てることで、その後の英語学習に対する姿勢や自己表現力の形成において極めて重要な意味を持つと考える。

本研究では、ある特定の教科(家庭科)との連携を通して、学習者が「誰に向けて何を伝えるか」を明確にしながら英文を書く活動を設計し、指導と実践を行う。そして、その活動の前後における生徒のライティング内容や言語表現の変化、また事前・事後の意識調査(アンケート)の質的ならびに量的数据をもとに、生徒のaudience awarenessの育成プロセスを分析する。これにより、教科横断的な文脈における英語ライティング指導の効果と可能性を実証的に検証し、今後の中学校英語教育における指導法の提案につなげることを目指す。

## 2 先行研究

### 2.1 教科横断型英語教育について

教科横断型英語教育(Cross-curricular English instruction)とは、英語科と他教科の内容を統合し、異なる教科の知識や技能を英語を通じて扱うことで、言語使用の目的性と実用性を高める教育アプローチである。この方法は、学習者が英語を「学ぶ対象」ではなく「学びの手段」として体験することで、より深い思考や表現につなげることを目指している。富永(2023)によると、外国語の授業に他教科の題材を取り入れることの有効性はこれまで語られており、例えばWiddowson(1978)は、現実体験により構成された題材を教えることで、英語を学ぶ意義を伝えやすく、モチベーションも高まるとしている。日本においても、教科横断的な英語指導の可能性は近年注目を集めている。特に、CLILの手法を使って教科横断的英語指導をする「社会科×英語」「家庭科×英語」などの事例が紹介されている(和泉他, 2024)。

また、学習指導要領においても「教育の内容を教科等横断的な視点で組み立てる」ことが求められており、関係教科と連携して言語活動の質を高める必要性や、特に「言語能力の向上を図る観点から、外国語科など他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること」が強調されている(文部科学省, 2019)。このため、教科横断的英語指導は、英語を通じた思考力・表現力の育成を支援する手法として、

中学校段階のライティング指導で特に効果を発揮すると考えられる。しかしながら、こうした教科横断型英語指導の実践によって「相手に伝える意識」、すなわちaudience awarenessがどのように育成されるかに注目した実証研究は、まだ十分に蓄積されていない。

## 2.2 audience awarenessについて

audience awarenessとは、学習者が「誰に向けて」「どのような目的で」書くかを意識しながら、読み手に配慮した内容構成や表現を行う能力である(Hyland, 2005)。Hylandは、ライティングは単なる自己表現ではなく、読み手とのインタラクションの中で意味を構築していく社会的行為であると述べ、書き手が読み手を意識してスタンスやエンゲージメントの工夫を行うことの重要性を強調している。audience awarenessは、単なる語彙・文法の正確性にとどまらず、読み手にとって分かりやすく、納得のいく構成や語り口を意識する認知的・社会的スキルであり、上位レベルのライティング能力に直結する(Flower, 1979)。Roen と Willey(1988)も、audience awarenessが生徒の文章に与える影響についての研究の中で、文章を書く際に、書き手に対して、読み手がどのような人間であるか、あるいは、読み手に何を伝えるか、読み手が何を知っていて何を知るべきかを考えるように教示した場合は、それらについて考えさせない場合よりも、文章全体の質が高いことを明らかにしている。第二言語としての英語の研究においても、例えばCumming(1989)は第二言語の書き手の熟達度が上がるにつれて、自己中心的な表現から読み手中心の構成へと変化していくことを示しており、指導においてaudience awarenessを初期段階から意識づけることの意義を強調している。また、日本においても大学生を対象としてではあるが、Sakata(2015)は、読み手意識が英作文の質と量にどのような影響を及ぼすかを検討し、読み手を意識していた学生の方がエッセイの中で具体的な提案を行うことを報告している。例えば、「桜(花見)」の説明では、読み手意識を持つエッセイでは、視覚的イメージや花見の詳細な様子(食べ物や飲み物、家族との交流など)が描かれる一方、読み手意識のないエッセイでは「桜が美しい」といった一般的な記述にとどまる傾向が見られたとしている。そしてその結果、読み手を意識していた学生の方が、より多くの語数を書く傾向があることが明らかになった。

近年では、このaudience awarenessの育成が、単にテキストの内容や構成にとどまらず、語彙使用の幅(lexical diversity, vocabulary richness)にも影響を及ぼす可能性が指摘されている。例えば、Liao(2020)は、中国語を学習する英語母語話者を対象に記述作文を分析し、メタ談話的特徴と語彙的・統語的な側面との関連を検討した。その際に、Liaoは Hyland(2005)のメタ談話枠組みを援用し、メタ談話をinteractiveとinteractionalの二側面に分類している。特に interactionalな側面では、自己言及(self-mention)や読み手への働きかけ(engagement markers)が含まれ、学習者がどのように読み手を意識して文章を構成しているかを測定する指標とした(Hyland, 2005; Liao, 2020)。結果として、語彙的多様性は、条件・仮定マーカーや読み手への働きかけの表現、そしてメタ談話表現の正確な使用と正の関連があることが示され、統語的複雑さは、フレームマーカーや読み手への働きかけの使用と結びついていたことが報告されている。これらの結果から、Liao(2020)は、読み手を巻き込む表現の活用が語彙的多様性や統語的複雑さの向上と並行して発達する可能性を示唆している。

日本の英語教育においては従来、語彙や文法の正確さ、文構造の形式的習得に重点が置かれがちであり、読み手を意識したライティング指導は十分に行われてこなかった。しかし、学習指導要領(2017)では、中学校段階でも、「目的や場面、状況を考慮して、自分の考えを簡単な文で伝える」ことがライティングの指導目標として明示され、audience awarenessの指導の必要性が示唆されている。

特に中学校1年生の段階では英語の文法的運用能力はまだ初步的であるものの、伝えたい思いや意図は豊かに持っていることが多い。したがって、この段階で「読む相手がいる」「伝える目的がある」という前提のもとで英語を書く経験を積むことは、英語学習の動機づけやコミュニケーション能力の基盤形成にとっても極めて有効であると考えられる。

このように、audience awarenessの育成は、ライティング能力の発達を支える基盤ではあるが、特に初学者段階の学習者に対してどのような指導が有効であるかについての知見は未だ十分とは言えない。

さらに、Taylor(2021)は、学生が商品レビュー、ブログ、ハウツー記事、旅行ガイドといった異なるジャンルに取り組む際、いずれにおいても「読み手を想定し、その期待やニーズを考慮する」という点が鍵になると繰り返し指摘している。例えば、商品レビューでは「読み手がどのような情報を求めているか」を推定し、ブログでは「対象となる読み手の興味・関心を踏まえて内容や文体を調整する」ことが強調される。ハウツー記事では「読み手の前提知識や技能を考慮した明確で段階的な説明」が不可欠とされ、旅行ガイドにおいても「対象となる読み手(家族連れ、専門職など)に応じた情報と視覚的表現の工夫」が求められる。このように、各ジャンルに固有の特徴を学ぶ過程で、共通するaudience awarenessのスキルが形成され、他のジャンルにおいても活用され得ることが示唆されている。

## 2.3 研究課題

先行研究からは、教科横断型英語指導が学習者にとって意味のあるコンテクストでの言語使用を可能にし、内容理解や語彙学習において一定の効果があること、またライティングにおけるaudience awarenessは、ジャンルや目的を明確化する指導を通じて育まれ、その効果はジャンルを越えて転移する可能性が示唆されている。しかしながら、中学校の初学年である1年生を対象として、教科横断型の英語指導が生徒のライティングにおけるaudience awarenessや語彙使用にどのような影響を与えるかを検証した実証研究は限られており、特に日本の公立中学校におけるカリキュラム内での具体的な実践に関する報告は乏しいのが現状である。

そこで本研究では、中学校1年生を対象に、英語と他教科(本研究では家庭科)を連携させた教科横断型英語指導を実施し、その指導が生徒の英語による表現力のうち、特にaudience awarenessの育成と語彙使用の変化に与える影響について検証する。

上記目的を達成するために、以下の二つのリサーチクエスチョン(Research Questions)を設定する：

RQ1 教科横断型英語教育は、中学1年生の英語によるライティングにおいて、audience awarenessの向上に寄与し、別ジャンルのライティングにもそのaudience awarenessは転移するのか。

RQ2 教科横断型英語教育は、生徒の語彙の使用の幅を促進するのか。

## 3 方法

以下では、研究対象、教材、期間・頻度、手順、データ収集と分析方法について述べる。

### 3.1 研究対象

本研究の対象は、大阪教育大学附属池田中学校の1年生142名(ただし、データ分析は学級閉鎖等の影響を受けずにデータが収集できた80名)である(年齢:12~13歳)。全生徒は、週4回の授業で教科書『New Crown English Series 1』(三省堂)や補助教材を通じて、基本的な文法や語彙、簡単な表現の運用を学んでいる。このうち「書くこと」の授業は平均して2週間に1回の頻度で行われており、本研究の調査は通常の授業の一環として実施された。

### 3.2 教材

英語科の授業では、前記検定教科書を基盤としながら、研究の目的に応じてオリジナルのワークシートやプリントを作成した。特に教科横断型学習を実践する家庭科との連携においては、調理実習に関連した語彙リスト、レシピ構成シート、評価ルーブリック(audience awareness を含む観点)等を英語で作成し、生徒が「相手に届く」英語使用を意識できるよう設計した。

### 3.3 期間・頻度

本研究の指導およびデータ収集は、2024年9月～2025年2月の6か月間にわたって実施された。英語の授業は2週間に1回の頻度で行われ、限られた授業時間内で 教科横断型英語指導は段階的に導入され、計画的なライティング活動が行われた。

なお、勤務校は研究校という位置づけのため、データ収集の同意については生徒の入学時に取得している。

### 3.4 手順

#### 3.4.1 プレライティング(2024年9月)

研究開始時に、生徒は「16歳になって海外でホームステイを1年間行うという状況設定の下で、ホームステイ先の家族への自己紹介」をテーマに英作文を書いてもらった。この自己紹介の課題では、教員が生徒にホストファミリーの構成や背景情報を詳細に示し、家族の職業や趣味、性格、年齢など多面的な情報が与えられた。具体的な情報は以下のとおりである。

Goal: 自分のことを知ってもらい、ホームステイ先で自分も相手も心地よく暮らす

Role: 高校1年生(カナダで留学を1年間する予定の人)

Audience: ホストファミリー 家族構成(カナダ在住)

Host father: Tom 45歳 農園で働く、趣味は釣りとスキー

Host mother: Beth 40歳 会計士、趣味はスキーとテニス、料理が得意

Host brother: Dave 17歳 高校生、科学者になりたい、理科が得意、趣味はアイスホッケー

Host sister: Emma 2歳 手がかかる、遊んでほしい、お菓子が好き

Pet: Ben(犬) 大型犬、散歩が必要

Situation: 初めてのホストファミリーへの手紙

そこで生徒がどこまで具体的な相手像を想像しながら文章を作成するかを、書かれた文章の内容や表現からその程度を分析した。また、この段階でGoogleフォームを用いて audience awareness に関する事前意識調査を実施し、生徒の「読み手を意識した言語使用」に対する意識を測定した。

#### 3.4.2 教科横断型英語指導の実践(2024年10月～12月)

英語科と家庭科の連携により、計6回(2週間に1回の頻度)の授業で 教科横断型授業を実施した。中心活動は「英語でのレシピ作成と調理実習」であり、具体的な手順は以下のとおりに設計した。

(1)語彙・構文の導入: 材料・分量・手順等を表す英語表現の指導

(2)実習と言語化: 調理実習の体験を踏まえ、「相手に伝わる」レシピを英語で作成

(3)相互評価(peer feedback): 読み手が理解しやすい文章となっているか、語彙選択や説明の丁寧さなど audience awareness の観点から生徒同士でのフィードバックを実施

(4)改稿(revision): フィードバックを踏まえてレシピを改稿し、読み手配慮を強化。

この過程で、生徒が具体的な読み手(避難所にいる高齢者、食物アレルギーのある子どもなど)を想定し、その人々の状況やニーズに応じて語彙選択・情報の順序・説明の丁寧さを工夫せざるを得ない状況を意図的に設定した。以下は、具体的な実施内容である。

#### (1) レシピ表現の理解と協働作成(英語授業)

英語教科書『New Crown English Series 1』のレシピ作成に関連する単元(Further Reading Enjoy Sushi)を活用し、生徒に基本的なレシピ表現や構成の特徴を指導した。

続いて、6人グループに分かれて、協働学習として「カレーのレシピ」を英語で作成した。グループ内での話し合いを通じて、各家庭のレシピを参考にしながら、適切な語彙や手順を検討し、文章を完成させた。その際、教員はレシピで使用する命令文の文構造の説明や、Cut, Peel, Pourなどの基本的なレシピで使用する語句の導入を行った。生徒は役割分担として、案を出す人と英語のレシピを書く人に分かれ、グループの中には自分でレシピを書いていない生徒がいるように設定した。こうすることで、後で調理実習をする際に、初見で調理をする人が「読み手」の立場から気づきを得られるようにした。

#### (2) 調理実習①(家庭科授業)

6人グループで作成した自分たちのカレーの英語レシピをもとに、家庭科の授業で実際に調理を行った。6人グループの中で、3人は事前にレシピを実際に協働して書いた生徒、3人は日本語で案のみ出して、英語のレシピライティングにはかかわっていない生徒である。なお、ほとんどの生徒は家庭でカレーの調理を一切したことがなく、レシピを見ながら調理をするのが初めての生徒もいた。そこで、事前に家庭で練習することを禁止し、レシピを参照しながら調理を体験し、言語表現の実用性や分かりやすさについて実感を得ることを促した。その結果、例えば、あるグループは単に「にんじんを切る」と書いただけで何センチ幅に切るかを書いておらず、大切りされた半生の固いニンジンを食べることになったり、「これってどういう意味?」とグループの中で書いた生徒に質問をしている読み手側の生徒もいた。以下は、生徒が振り返りの際に書いた抜粋例である。

- 肉を切る工程を書き忘れたので食べづらくなった。具体的な切り方や大きさ、どのくらい煮込むのかなど、細かい情報をたくさん書いておけばカレーを作ったことのない人にも伝わると思う。
- 図やイラストで説明を補足しておけばさらに良くなったかもしれない。
- 野菜を切るときに、レシピに切り方を書いていなくてよく分からなかった。バタバタしてしまったので、情報が不十分にならないようにしてほしい。

#### (3) レシピの書き直し(英語授業)

調理体験後、グループごとに振り返りの時間を設け、調理を進める中で気づいた課題や改善点について話し合った。改善点としては、「作り方を知らない人が見て作っても分かりやすいように細かいところで表現をする」「レシピを読む人のことをもっと考えられるようになりたい」「語彙はchopよりもcutの方がよかった」「cutだと分かりにくいから、sliceとかminceとか具体的に書きたい」などが挙がった。特に、手順の明確さ、語彙の適切性、読み手に伝わる表現の工夫に焦点が当たられ、次のレシピ作成、ならびに調理実習では、読み手を意識して英語でのレシピづくりの際の参考とすることが話し合われた。そうすることで、単なる形式的な言語使用から、読み手を意識した効果的な表現への意識の高まりが期待された。

#### (4) パッククッキング用レシピの作成

修正したカレーのレシピを参考に、次に防災教育の一環として、災害時の「パッククッキング」をテーマにしたレシピ作成に取り組んだ。本校では安全教育に力を入れており、総合的な学習の時間での防災学習を軸にしながら、家庭科と英語の授業で「震災後、水やガスなどのインフラの利用が制限される中で住んでいる地域の全ての住人が利用できる、温かい食事であるパッククッキングのレシピづくりの考案」を

行っている。地域に住んでいる住人は、日本人だけでなく、英語でのレシピがあれば、より多くの人が災害下を食の面で乗り切ることができる。

そこでここでは、6人グループで、グループごとに対象となる読み手を設定した。読み手は、全て英語が理解できる海外の人を対象としつつ、グループによって、糖尿病の持病を持つ人、高血圧等の持病を持つ人、幼児を抱える親、宗教上特定の食材を避ける人(イスラム教)、宗教上特定の食材を避ける人(ユダヤ教)、郷土料理を食べたい人(中国)などを設定した。そして、読み手の条件やニーズに応じたレシピ作成を行った。この過程で、生徒は読み手の健康状態や食の制限、例えば、「食材制限」「味つけの強弱」「食感や安全性」などを考慮し、レシピの内容を考えた。そして、それに沿った形での言語選択が求められた。また、幼児を抱える親が対象であれば、幼児も一緒に調理ができるようにできるだけ絵を入れたり、シンプルな言語を選択するようになっていた。また、アジア圏の人が対象だと、英語を第一言語としない場合があるので、できるだけ簡単な語彙を選択するようになっていた。各グループは料理の内容は6人で考えたが、実際に書く際には3人ずつに分かれて二つのレシピを書いた。これは、後に、自分が書いていない方のレシピを実際に調理してもらうことで、読み手側に立つためである。以下が、生徒が書いたレシピの例である。

### **Porridge**

Ingredients: rice 40g, water 230ml, carrot 15g, kiriboshi radish 10g, soy sauce 6g, a dash of salt

1. Put rice into the heatproof plastic bag. Make sure not to close the bag.
2. Put the kiriboshi radish into the bowl with water. Then, throw away the water, after that, refill the bowl.
3. Peel the carrots, then cut them mince.
4. Cut the kiriboshi radish mince.
5. After that, put the vegetables of 3 and 4 into each of the six bags.
6. Put salt and soy-sauce into each bags.
7. Warm it up for thirty minutes.

### **(5)調理実習②(家庭科授業)**

各グループが作成したパッククッキング用のレシピに基づき、2回目の調理実習を実施した。6人グループは、3人ずつに分かれており、ここでも生徒が自分たちの英語レシピの実用性を確認するとともに、調理を通じて伝わりやすさや表現の改善点の実感を得るように促した。

### **(6)最終レシピの書き直し(英語授業)**

調理実習②の経験を踏まえ、振り返りとして、再度レシピの英語表現を見直し、修正を加えた。

### **3.4.3 ポストライティングと事後調査(2025年2月)**

今休みを経て3学期には、再び「ホームステイ先への自己紹介」をテーマに英作文を書いてもらった。今回もプレライティングとは異なるホストファミリーの構成や背景情報を詳細に示し、家族の職業や趣味、性格、年齢などの多面的な情報が与えられた。背景情報は以下のとおりである。

Goal: 自分のことを知ってもらい、ホームステイ先で自分も相手も心地よく暮らす

Role: 高校1年生(イギリスで留学を1年間する予定)

Audience: ホストファミリー 家族構成(イギリス在住)

Host father: Richard 45歳 レストランの経営者、趣味は釣りとラグビー

Host mother: Margaret 40歳 薬剤師、趣味はガーデニングとテニス、料理が得意、

Host brother: Alex 17歳 高校生、医者になりたい、得意科目は科学、趣味は音楽鑑賞

Host sister: Brenda 2歳 手がかかる, 遊んでほしい, 甘いお菓子が好き  
Pet: Cindy(犬) 大型犬, 散歩が必要  
Situation: 初めてのホストファミリーへの手紙

同時に, Google フォームで事後の audience awareness に関する意識調査を実施し, データを量的 (Likert スケール)・質的(自由記述)の両側面から分析した。

### 3.5 データ収集と分析方法

#### 3.5.1 データ収集

本研究では以下の2種類のデータを収集し, 生徒の audience awareness の変容と, 教科横断型英語教育を事前と事後の間に挟むことによって起こるであろう, ジャンル間での audience awareness の転移の可能性を探る。

##### (1)事前・事後アンケート(Google フォーム):

- 読み手意識に関する自己評価(Likert スケール)
- 自由記述による振り返り

アンケート項目については独自に作成したものであり, 具体例は結果のセクションで示すこととする。

##### (2)ライティング課題

自己紹介文の比較

- プレライティング:ホストファミリーへの手紙①(2024年9月実施)
- ポストライティング:ホストファミリーへの手紙②(2025年2月実施)

同一ジャンル内でのプレ・ポストの比較を通して, audience awareness の成長を質的に検討する。

#### 3.5.2 分析方法

ライティングのデータとアンケート結果について, 以下のように分析を行う。

##### (1)アンケート分析:RQ 1に関する audience awareness の分析

定量データ (Likert スケール) については Excel を用いて平均値と標準偏差を算出。自由記述については質的内容分析を行い, 記述の中に現れる「相手意識」「表現の工夫」「困難の克服」などの主題を抽出し, それを事前と事後のライティングで比較した。

##### (2-1)ライティング分析①:RQ 1に関する audience awareness の分析

Hyland (2005b) の Stance & Engagement モデルを参考に, 読み手に向けた表現(例:呼びかけ, 共感, 命令文の丁寧さなど)をカテゴリー化し(表1), 書き手が読み手との関係性をどのように構築しているかを評価し, プレライティングとポストライティングの変化を量的ならびに質的に分析した。

以下が設定した四つの言語的特徴カテゴリーである。

■表1: Stance & Engagement (Hyland 2005b) モデルを参考にした読み手に向けた表現カテゴリー

カテゴリー	説明	例
Reader pronouns(読者代名詞)	読み手を文中に取り込む表現	you, your, we
Directives(指示・呼びかけ)	読み手に行動を促す表現	Let's play, Please try
Questions(質問文)	読み手に問い合わせる文	Do you like...?, Is there...?
Shared knowledge(共有前提)	共通の知識に言及する	As you know, Of course

## (2-2) ライティング分析②:RQ 2に関する語彙の幅の分析

英語表現の語彙的な広がりを定量的に評価するため、以下の二つの語彙多様性指標を用いて分析を行う。

① Type-Token Ratio(TTR): 語彙の多様性を簡易に測る指標として、使用された異なった語(Type)の数を総語数(Token)で割った。

② MTLD(Measure of Textual Lexical Diversity): 文章の長さに影響されにくい指標として(McCarthy & Jarvis, 2010), 語彙の繰り返し頻度に基づき、テキストの語彙的広がりを評価した。

## 4 結果

### 4.1 事前と事後のGoogle フォームによる意識調査のデータ

#### 4.1.1 意識調査データ(Google フォーム:事前・事後)

アンケートでは、以下の設問を提示し、五つの観点について4段階のLikertスケールで自己評価を求めた。

設問:「次の項目は、まとまった文章を書く時の語彙や表現にどれだけ影響を与えると思いますか」

選択肢:1:影響を与えない

2:あまり影響を与えない

3:ある程度影響を与える

4:大いに影響を与える

調査対象の5項目は、(1)相手の年齢、(2)相手の社会的地位、(3)相手の気分、(4)相手の置かれている状況、(5)自分と相手との関係性、である。これらの項目について、開始時と半年後の平均値を比較した結果を表2に示す。

表2: ライティング活動における「相手意識」5項目の平均値の変化

項目	開始時の平均	半年後の平均	変化量	開始時 SD	半年後 SD
(1) 相手の年齢	2.82	3.36	+0.54	0.80	0.70
(2) 相手の社会的地位	2.99	3.22	+0.23	0.83	0.89
(3) 相手の気分	2.77	2.76	-0.01	0.90	0.88
(4) 相手の置かれている状況	3.24	3.43	+0.19	0.75	0.79
(5) 自分と相手との関係性	3.49	3.60	+0.11	0.70	0.64

表2から分かるように、5項目中4項目において平均値が上昇しており、とくに「相手の年齢」と「社会的地位」において顕著な伸びが確認された。さらに、正規性の検定結果に基づき、対応のあるt検定およびWilcoxon符号付順位検定を選択して実施した。

表3: 標準偏差と統計的検定結果(対応のあるt検定/Wilcoxon検定)

項目	t検定 p 値	Wilcoxon p 値	有意差
(1) 相手の年齢	0.0000	0.0000	有意( $p<.01$ )
(2) 相手の社会的地位	0.0166	0.0096	有意( $p<.05$ )
(3) 相手の気分	0.8688	0.9603	変化なし
(4) 相手の置かれている状況	0.0811	0.0807	傾向( $p<.10$ )
(5) 自分と相手との関係性	0.2599	0.2000	変化なし

この結果により、学習者は活動を通じて「相手の年齢」や「社会的地位」といった外的属性を文章を書く上でより重要視するようになったことが窺われる。これは、活動内で読み手の設定を意識させる場面が繰り返し設けられたことと関連していると考えられる。

一方、「相手の気分」については平均値の変化がほとんどなく、統計的にも有意差は認められなかった。この結果は、感情や心理状態といった抽象的要素が学習者にとっては捉えにくく、語彙・表現の選択にまで十分に反映されていなかった可能性や、「気分」はその時々で変化するものでライティングに反映されづらいものである可能性を示唆している。

また、「自分と相手との関係性」も平均値の上昇は見られたが、有意差には至らなかった。

#### 4.1.2 質的分析と考察:自由記述にみる audience awareness の発達と教科横断型学習の影響

生徒が自己紹介文作成時に「意識したこと」について記述した自由回答を対象に、質的分析(Thematic Coding)を実施した。分析の観点としては、本実践の目的である audience awareness の育成に関連する気づきを抽出することを主眼とし、回答に出現する語句・文脈をもとに、七つのカテゴリーを設定した(表4)。なお、自由回答欄の質問は以下のとおりである。

質問:あなたが3学期の自己紹介を書くときに、2学期に行った自己紹介の時よりも意識したことは何ですか。200字程度で書いてください。

その結果、以下のような分類ならびに分析結果となった(回答数はn=80)。

■表4:事後作文後の生徒の意識調査における、作文作成時「意識した」と回答したものの分類

カテゴリー	出現頻度	具体的な記述例(抜粋)
①相手の背景理解(文化・知識)	34件	「海外の人々は日本の文化やマナーを知らないことがあるので、相手に分かりやすいように説明を加えた」「外国の人が読んでも分かるように日本の料理を詳しく書いた」
②語彙の調整(やさしい表現)	32件	「分かりやすい単語を使うようにした」「子どもでも分かるような簡単な表現を心がけた」
③相手の状況への配慮	30件	「ホストファミリーに小さなお子さんがいたので、その子にも伝わるように表現を変えた」「年齢に応じて書き分けた」
④内容の選定(相手の興味)	8件	「相手が好きそうなものを選んで紹介した」「相手との共通点がある趣味を強調した」
⑤形式や見せ方の工夫	3件	「文字を大きくしたり、区切りを工夫した」「読みやすいように構成を整えた」
⑥メッセージの明確化 (一貫性・具体性)	少数	「話がころころ変わらないように工夫した」「具体的に書いてアリティーを持たせた」
⑦教科横断型英語学習で学んだこと	22件	「レシピづくりで伝わりやすく書くことの大切さを知った」「家庭科の授業で学んだことを英語にも活かした」

表4から、多くの生徒が自己紹介文作成において、読み手を具体的に想定しながら表現を工夫しようとしていたことが分かる。特に、「相手の背景理解」(34件)や「語彙の調整」(32件)、「相手の状況への配慮」(30件)といったカテゴリーは、audience awareness の中核的要素であり、生徒が言語表現において他者の視点を取り入れる力を獲得しつつあることを示している。

また、読み手の年齢や環境に応じた記述の調整、相手が知らない可能性のある情報を補う説明など、單なる「伝える」から「伝わる」への意識の深化が多く見られた。

#### 4.1.3 教科横断型英語学習の影響

前記自由記述(回答数は80件)のうち、「教科横断」「レシピ」「家庭科」「調理」などのキーワードを含む記述を抽出したところ、48件(全体の60%)がこれらの語に言及していた(表5)。

表5: 事後作文後の生徒の意識調査における教科横断に関する記述の件数と割合

項目	値
自由記述全体数(除外済・空欄除く)	80件
該当記述数(キーワードを含む)	48件
該当割合(%)	60.0%

家庭科で行ったパッククッキングのレシピ作成が英語での自己紹介に影響を与えたことを示す記述も多く見られた。以下は典型的な記述例である。

- 「レシピづくりで、読む人の状況を考えることを学んだので、英語でも相手に伝わるように説明を加えた」

このように、生徒は教科横断を通して、言語表現における他者視点の重要性を実感しており、教科横断で学んだ経験が英語表現に好影響を及ぼしていることが分かる。

#### 4.1.4 教科横断学習経験の「深まりレベル」に基づく自由記述の質的階層分析

表4で抽出した、教科横断学習に関する記述のみを対象に、「学びの深まり」を示すレベルを4段階に分類した基準を表6に、その結果を表7に示す。

表6: 事後作文後のアンケートにおける「学びの深まり」を示す分類基準

レベル	特徴	キーワード例
レベル3(抽象的転移・本質理解)	教科を越えた「伝えることの意義」や、他者視点の本質的理解を言語化している	「意義」「教科をこえて」「英語にも活かした」
レベル2(具体的応用)	レシピでの工夫を英語の自己紹介文にも応用している	「活かした」「つながった」「同じように」
レベル1(経験の想起)	IDU での経験や活動内容を単に思い出している	「学んだ」「使った」「印象に残った」
レベル0(関連不明)	IDU に言及しているが、英語表現との関連が不明確である	—

注)本校では「教科横断」の単元をIDU(Interdisciplinary Unit)と呼んでいる。

表7: 生徒記述の分類結果(定量)

レベル	件数
レベル3(抽象的転移・本質理解)	1
レベル2(具体的応用)	3
レベル1(経験の想起)	23
レベル0(関連不明)	21

表7から、全体の半数ほど(47.9%)がレベル1に分類されており、多くの生徒が家庭科と英語での教科横断の学習活動を想起しながら自己紹介文に取り組んでいた様子が窺われる。一方で、英語ライティングにおいて実際に応用している(レベル2)と明確に述べたものは3件、さらに教科を越えて「伝えることの意義」にまで言及した抽象的転移(レベル3)は1件のみであった。これは、学習活動の経験が多くの生徒に記憶されていた一方で、その本質的意味や英語との接続について言語化できた生徒は極めて少数であったことが分かる。

さらに、表8に示す教科横断型学習に関する記述例から、特にレベル2、3に分類された生徒の自由記述において、家庭科での学び(避難所での配慮、読み手の環境、伝わる工夫)が英語表現に応用されていたことが確認された。このような記述は、「他者の視点を持つ」「分かりやすく伝える」などの本質的な表現工夫を、教科を越えて転移させた結果だと思われる。

■表8: 生徒記述の分類結果(代表例)

レベル	記述例
レベル3	「IDU のレシピは避難所という状況下で、どのように見てもうのかを配慮した。英語でも、読み手の状況を考えて構成を工夫した。」
レベル2	「1回目の自己紹介のときは、対象者を一人に絞り、あまり詳しく書けていなかったので、コミュニケーションの工夫をレシピと同じようにした。」
レベル2	「IDU でパッククッキングをしたときのように、英語の文でも読みやすさに気をつけて書いた。」
レベル1	「3学期の自己紹介で意識したことは、文法を正しく使っているかということです。なぜなら、IDU のレシピづくりの時に文法がめちゃくちゃだったからです。」
レベル1	「2学期の自己紹介では文法や単語が少なかったけど、IDU を経験してから少しづつ慣れてきた。」

注) 本校では「教科横断」の単元をIDU (Interdisciplinary Unit)と呼んでいる。

## 4.2 事前と事後のライティング・データ

ライティング・データの分析結果は、量的、質的に2段階で行われた。以下では、量的な分析結果を最初に述べ、その後で質的な分析結果について報告する。

### 4.2.1 audience awareness の Hyland の Engagement 理論による量的分析

中学生がホストファミリー宛に書いた事前と事後の英作文を対象に、Hyland(2005)のEngagementの理論に基づいて、学習者のaudience awarenessの変容を表1で示した表現カテゴリーに基づき、量的に分析した。特に、「Reader pronouns」「Directives」「Questions」「Shared knowledge」の四つの言語的側面に着目し、自己紹介の英作文における読み手との関係構築の程度と性質を比較検討した。

80名分の作文を分析した結果は、表9のとおりである。

表9: Engagement Markers の出現頻度ー事前(Pre)・事後(Post)の比較

カテゴリー	Pre 出現数	Post 出現数	変化量
Reader pronouns(読者代名詞)	271	527	+256
Directives(指示・呼びかけ)	144	220	+76
Questions(質問文)	37	191	+154
Shared knowledge(共有前提)	0	1	+1

分析の結果、Reader pronouns の使用が最も顕著に増加しており(Pre: 271 → Post: 527)、生徒が読み手を直接的に意識する傾向が強まったことが確認された。次いで Questions も大幅に増加しており(37 → 191)、読み手への問い合わせを通じた対話的な文体が形成されつつあることが分かる。また Directives についても一定の増加(144 → 220)が見られ、読み手に行動を促す発話が拡大した。一方で、Shared knowledge の使用はほとんど見られず、Post でわずかに1例が確認されたにとどまった。

#### 4.2.2 audience awareness の Hyland の Engagement 理論による質的分析

ここでは、4.1.1のアンケート結果を基に、さらに個々の学習者の変化をより具体的に把握するために、4.1.1で示された意識調査の結果における開始時と終了時のスコアの差に基づき、学習者の audience awareness の伸びを、Positive / Neutral / Negative の三つのカテゴリーに分類した。分類基準は以下のとおりである。

Positive: 終了時の値が開始時より0.2以上高い場合(意識の向上)

Neutral: 変化量が-0.2以上+0.2未満の場合(変化なし)

Negative: 終了時の値が開始時より0.2未満低い場合(意識の低下)

この基準によって、各項目から Positive / Neutral / Negative の代表的な学習者をそれぞれ2名ずつ抽出した。以下に各群に共通する傾向を示し、それぞれの audience awareness の発達段階について考察する。

##### 4.2.2.1 Positive のカテゴリー

###### (1) Positive Sample 1(資料1参照)

まずはアンケート結果に基づく audience awareness の伸びが Positive であった Sample1 によるホストファミリー宛の英作文(Pre および Post)を比較分析した結果を表10に示す。

表10: Sample 1について

カテゴリー	Preの使用傾向	Postの使用傾向	主な変化・特徴
Reader pronouns	Emma, Beth など個人名への言及はあるが、"you"の使用は文末の1回のみ	Richard, Margaret, Brenda などの呼びかけが増加し、相手の行動や興味に応じた言及が多数	読み手(ホストファミリー)の個別性を意識した発話が増加している。
Directives	"Please let me introduce myself."のみ	"Please get rid of meat from my dish." "I want to cook..." "I would like to teach..."など具体的な提案表現が複数	読み手に対する行動要求や希望の表出が増加し、言語の目的意識が明確になっている。
Questions	使用なし	使用なし	明示的な問い合わせはない。
Shared knowledge	farming, cooking, scienceなどの自己情報が中心	"Kara-oki is a Japanese pop culture." "Takoyaki is a local food in Osaka."など、文化的情報の紹介が複数出現	日本文化に関する知識を読み手と共有しようとする意図が表出している。

事前作文では、自己紹介的要素が中心であり、読み手に対して直接語りかける表現や行動を促す表現は限定的であった。一方、事後作文では、読み手の関心や背景を想定した語彙選択が見られ、特定の人物(Margaret, Brendaなど)に向けた行動提案や協働の希望を述べることで、対話的な関係構築の意識が高まっている様子が窺われる。

さらに、kara-oki, takoyakiなどの日本文化に関する情報を文中で共有しようとする姿勢が確認され、Shared knowledge の活用という点が見られた。これは Hyland(2005) が述べる「読み手をテキスト内に巻き込み、共通理解の前提を作る」言語戦略の実践に相当する。

一方で、疑問文などを用いた読み手への能動的な関与(Questions)は未使用であった。

## (2) Positive Sample 2 (資料2参照)

次に、Sample 2 によるホストファミリー宛の事前と事後の英作文を比較分析した結果を、表11に示す。

■表11: Sample 2について

カテゴリー	Preの使用傾向	Postの使用傾向	主な変化・特徴
Reader pronouns	"you" や "Let's play ice hockey" の使用が見られるが、呼びかけの頻度は限定的	Brenda, Cindy, Alex, Margaret など、相手を個別に指名して語りかける表現が複数登場	読み手を能動的にテキストへ取り込もうとしている。
Directives	"Please let me introduce myself." "Let's play ice hockey." などの簡単な呼びかけ	"Please teach me", "Could you take me", "Look at the picture" など、具体的で多様な指示的表現が増加	指示表現のバリエーションと文脈適合性が高まり、読み手とのやりとりが活性化している。
Questions	"Could you take me there?" など依頼型の疑問が限定的に見られる	"What anime do you like?" "Do you have any allergies?" など、相手の考え方や情報を引き出す明示的質問が導入	Engagement としての双方向的問い合わせが強化され、interaction 性が増している。
Shared knowledge	Niagara Falls, lobster dishなどを挙げてはいるが、読み手と共有する意図は弱い	Jagariko, KitKat, Big Ben, British dishesなど、文化的・地理的知識を共有する表現が複数登場	日本の文化・食・観光を積極的に紹介している。

Sample 2の事後作文では、事前作文と比較して、読み手(ホストファミリー)への関心や働きかけが質的に大きく変化している。特に、読み手個々人への具体的な呼びかけ(Reader pronounsの使用)、行動を促す指示表現(Directives)、読み手に問いかける疑問文(Questions)の導入といった側面において、テキスト内でのインタラクションの意識が表れていることが読み取れる。

また、日本の文化や食品を視覚的に紹介する記述("Look at the picture" による菓子の説明など)は読み手の関心を引き、共通の知識(Shared knowledge)を介して関係を築こうとする表現行為と評価できる。これらは、Hyland(2005) が指摘する「読み手をテキストの中に巻き込み、共に意味を構築する」engagementの具体的な実践であり、audience awareness の深化が明確に確認された。

### 4.2.2.2 Neutral のカテゴリーの結果について

#### (1) Neutral Sample 3 (資料3参照)

次に、アンケート結果で audience awareness の発達が Neutral であった Sample 3についてホストファミリー宛の事前と事後の英作文を比較分析した結果を表12に示す。

表12: Sample 3について

カテゴリー	Preの使用傾向	Postの使用傾向	主な変化・特徴
Reader pronouns	you, your dog を使用。だが読み手の特性に踏み込む表現は少ない	you は継続して使用されているが、呼びかけ対象は一般的な host family であり、特定の人物像を想定していない	読み手の存在を認識はしているが、内容は一方向的である。
Directives	“Let's go fishing”, “Let's play the game”,など、自分の趣味に読み手を巻き込む呼びかけ	“Let's play Mario!”のみ。自己の趣味の延長であり、読み手の関心への配慮は見られない	使用されているが、自己中心的な呼びかけにとどまっている。
Questions	“What game do you like?”と1文のみ使用	“Do you have a cafeteria at school in the UK?” “Is baseball a famous sport in the UK?”と2文に増加	質問数は増加しているが、読み手の文脈を深く想定した問い合わせではない。
Shared knowledge	“I have goldfish”, “I like baseball”など自己情報中心	“Mario is a popular game character”, “Osaka has a famous castle”など文化的な共有を意識した情報が追加	自己→文化へ範囲は広がったが、文化の紹介にとどまっている。

Sample 3の事後作文では、事前作文と比較して、読み手への問い合わせ(Questions)や文化的知識(Shared knowledge)が含まれている点で一定の変化は確認できた。しかし、それらの多くは書き手自身の興味関心に基づく発話であり、読み手の属性・関心・期待を想定して表現を調整するという観点は乏しいのではないかと思われる。例えば、“Let's play Mario!”や“Do you have a cafeteria?”といった表現は読み手に語りかけているものの、相手の興味や背景を想定したものではなく、結果としてテキストが一方向的な情報発信にとどまっている。

また、Shared knowledgeにおいても「大阪城」や「マリオ」など広く知られる情報を挙げてはいるが、それが読み手との相互理解を深めるための戦略としているとは言い難い。このように、Sample 3の事後作文における audience awareness の変化は、表現の表層的拡張にとどまり、言語使用や対話性の観点からは限定的であると思われる。これがアンケート結果における Neutral と一致する点である。

## (2) Neutral Sample 4(資料4参照)

続いて、Sample 4のホストファミリー宛の事前と事後の英作文を比較分析した結果を表13に示す。

表13: Sample 4について

カテゴリー	Preの使用傾向	Postの使用傾向	主な変化・特徴
Reader pronouns	“Beth, can you make seafood pizza?”という直接呼びかけあり	“Margaret, can you make pizza?” “Alex, let's read it together”など、複数の個別呼びかけ	Post では、ホストファミリーの個人名を多く用いている。
Directives	“Please call me Miki.”程度に限定	“Please tell me good sightseeing spots.” “Please teach science to me.”など、より明確な働きかけが増加	指示・依頼の表現がバリエーション豊かに使用されている。
Questions	“Beth, can you make seafood pizza?”のみ	“Do you have food allergies?” “Do you have a lot of snow in the UK?”など、読み手の情報を引き出す質問が複数	疑問文が明示的に増加している。
Shared knowledge	“I can take care of Emma”など、自己情報中心	“I heard you are good at science”, “We don't have much snow in Osaka”など、読み手と共通の情報に基づく言及が追加	読み手に関する事前情報や地理的知識を活用している。

Sample 4の事後作文では、事前作文と比較して読み手に対する語りかけの質に明らかに変化が見られる。事前作文では主に自己紹介的な構成にとどまり、語りかけも限定的であったが、事後作文では、読み手の個別性(Alex, Margaret, Brendaなど)を意識した呼びかけ、質問、行動の提案が複数見られた。特に、“I heard you are good at science.” や “Let's read it together.” など、相手の情報を踏まえて文脈を構成する工夫(Shared knowledge)が見られ、Hyland(2005)が提示する Engagement の実践的応用として評価できる。一方で、表現のバリエーションは増加しているものの、内容の深まりや読み手の反応を想定した表現(例:推測や条件づけ、文化比較など)は依然として限定的である。

以上のことから、Neutral に分類された Sample 3 および Sample 4 の事後作文では、形式的な audience awareness 発展は確認されたものの、読み手との意味ある関係構築という点では、呼びかけや質問の使用は増加するも、自己中心的または表面的な表現の傾向が見られた。

このように、Neutral グループの作文では語彙や文法の表面的な発展が見られる一方で、テキスト内で読み手との「対話」を構築しようとする意識が限定的である点が、アンケート結果の「変化があったが明確ではない」という評価とも一致した。

#### 4.2.2.3 Negative のカテゴリーの結果について

##### (1) Negative Sample 5(資料5参照)

最後に、audience awareness の伸びが Negative であった Sample 5 によるホストファミリー宛の事前と事後の英作文を比較分析した結果を表14に示す。

■表14: Sample 5について

カテゴリー	Preの使用傾向	Postの使用傾向	主な変化・特徴
Reader pronouns	“I would like to walk with Ben” など限定的	“I want to talk with you all” 程度にとどまる	相手への直接の呼びかけは少なく、読み手の個別性や関心を意識した表現はなし。
Directives	使用なし	“Please visit” のみ (文脈としては観光案内の)	呼びかけとしての機能は薄い。
Questions	使用なし	“How about you?” “Do you like Miso soup?” のみ	一応の問いかけはあるが、必ずしも読み手の関心を想定したものではない。
Shared knowledge	“I'm good at drawing”, “I have a hamster” などの個人情報のみ	“Takarazuka has many good points” などの地域情報追加	自己中心的情報提示が中心で、読み手との相互理解を意図した構成にはなっていない。

Sample 5の事後作文では、事前作文と比較して、生活習慣(朝食や起床時刻)や出身地(Takarazuka 市)についての言及が加わっている。しかしながら、Hyland(2005)の “engagement” の観点から見ると、読み手を「対話者」として取り込もうとする意識は希薄なようである。特に以下の点で、audience awareness の発展が限定的であることが感じられた。まず、Reader pronouns や Directives の使用が最小限であり、読み手に対して直接的に語りかける姿勢が弱いという傾向が見られた。また、Questions は使用されているが、内容が個人的で突発的であり、例えば、"Do you like Miso soup?" のように、読み手の属性や関心に基づいて問い合わせているとは言い難いものである。Shared knowledge の扱いも一方向的であり、自身の出身地や日常を「紹介」しているにとどまり、読み手との関係性を構築する意図は見られなかった。

これらの特徴から、Sample 5の作文は、表現の表層的多様化は進んでいるものの、根本的な「読み手の存在を前提にした書き方」には至っていないと評価される。これは、アンケート結果においても、自己中心的に書いてしまったという回答や、読み手への配慮が十分でなかったという振り返りとも一致していた。

## (2) Negative Sample 6(資料6参照)

次に同じく、audience awarenessの伸びがNegativeであったSample 6によるホストファミリー宛の事前と事後の英作文を比較分析した結果を表15に示す。

表15: Sample 6について

カテゴリー	Preの使用傾向	Postの使用傾向	主な変化・特徴
Reader pronouns	“your dog”, “your favor”のみ。読み手をテキストに取り込む使用は限定的	“Let's play tennis”, “if it's ok”, “please tell me”などの表現あり	Post で若干増加しているが、依然として読み手像は曖昧であり、対話的な意図は希薄である。
Directives	“Please let me introduce myself.”のみ	“Let's play tennis”, “Please tell me”などが使用される	呼びかけは若干見られるが、定型的・汎用的なフレーズにとどまる。
Questions	“What kind of music do you like?”のみ	同じ質問がそのまま繰り返されている	読み手への問いかけは形式的で、内容や文脈の深まりが見られない。
Shared knowledge	“I like Namie Amuro”のみ。個人的嗜好の提示	“I recommend ONE OK ROCK”などが追加	音楽という話題を通じた情報提示はあるが、読み手の趣味や文化背景との接点づくりにはなっていない。

表15によると、Sample 6の事後作文では、形式的には“Let's～”や“Please～”といったEngagement表現の使用も見られるが、それらの多くは定型的・表面的な言語使用にとどまっている。特に、“What kind of music do you like?”の繰り返し使用に見られるように、問い合わせはあるが読み手の属性や興味を想定した構文とは言えず、応答や対話を引き出す工夫がなかった。また、読み手への呼びかけや依頼も、“Please tell me.”や“Let's play tennis.”といった自己の興味関心に基づいた一方的な提案であり、読み手の関心や反応を想定した書き方には至っていないという傾向が見られた。Shared knowledgeの面でも、音楽やペットに関する話題は出ているものの、読み手と共有可能な話題として戦略的に選ばれた形跡は見られなかった。

このように、Sample 6の英作文は自己紹介的な情報提示の枠を出ておらず、読み手との関係を構築する言語的試みは限定的である。これはアンケートで示された「読み手意識の変化が乏しい」という評価と一致している。

## 4.3 事前・事後の語彙データ

### 4.3.1 英作文における語彙の幅の量的分析

学習者の英作文能力の発達を定量的に把握するために、語彙の幅に着目し、二つの代表的な語彙多様性指標であるType-Token Ratio(TTR)とMeasure of Textual Lexical Diversity(MTLD)を使用した。まずは、Text Inspectorを用いて、全体(80人分)の事前(Pre)・事後(Post)の自己紹介文を対象に語彙の変化を測定した。結果を表16に示す。

**■表16: TTR・MTLD要約統計( $n = 80$ )**

指標	平均	標準偏差	中央値	最小値	最大値
TTR_Pre	0.6403	0.0704	0.6419	0.4354	1.0000
TTR_Post	0.5746	0.0714	0.5707	0.4194	1.0000
TTR_Diff	-0.0657	0.0605	-0.0617	-0.2144	+0.0917
MTLD_Pre	86.93	32.80	85.50	0.00	151.00
MTLD_Post	88.03	33.50	81.38	0.00	180.00
MTLD_Diff	+1.10	41.21	-5.00	-87.00	+116.25

まず、TTRの結果として、事前作文の平均値は0.6403( $SD = 0.0704$ )、事後作文の平均値は0.5746( $SD = 0.0714$ )であり、平均値は約0.066ポイント減少した。中央値も同様に低下しており、全体的に語彙の多様性が減少する傾向が確認された。最小値から最大値の範囲を見ても、事前作文では0.435から1.000であったのに対し、事後作文では0.419から1.000であり、個人差はあるものの、全体として減少傾向にあることが明らかである。

次に、MTLDの結果では、事前作文の平均値は86.93( $SD = 32.80$ )、事後作文の平均値は88.03( $SD = 33.50$ )であり、平均値ではわずかに上昇した。しかし中央値は85.50から81.38へとむしろ低下しており、学習者間のばらつきが大きいことが窺える。MTLDの変化量(Diff)の平均は+1.10であったが、標準偏差は41.21と大きく、-87.00から+116.25まで幅広い変化が見られた。

これらの結果から、TTRでは語彙の幅が全体的に減少しているのに対し、MTLDでは平均値がほぼ横ばいで、個人差が大きいという特徴が明らかとなった。

#### 4.3.2 抽出したSample 1～Sample 6の英作文における語彙の幅の分析

続いて、アンケートにおける事後評価としてのaudience awarenessとの関係を見るため、4.2.2であった、6名の生徒(Sample1～6)の事前と事後の自己紹介文を対象に語彙の変化を測定した。その結果を表17に示す。

**■表17: 抽出したSample1～6の事前事後自己紹介文の語彙の幅分析**

Sample	TTR_Pre	TTR_Post	MTLD_Pre	MTLD_Post	MTLD変化量
Sample 1	0.59	0.55	45.63	48.32	+2.69
Sample 2	0.67	0.52	69.77	55.41	-14.36
Sample 3	0.59	0.57	42.86	56.41	+13.55
Sample 4	0.64	0.61	69.70	59.22	-10.48
Sample 5	0.66	0.63	56.40	85.19	+28.79
Sample 6	0.72	0.60	90.89	78.57	-12.32

6名の生徒のうち、Sample 1, Sample 3, Sample 5の3名はMTLDが上昇し、英語表現において語彙の多様性が向上したことが認められる。一方で、Sample 2, Sample 4, Sample 6の3名はMTLDが減少した。Sample 3やSample 5の作文では、新たなトピック(例:地域紹介、文化比較、献立や活動の提案など)が増え、それに応じて語彙の幅が大きく拡張された。これにより、MTLD値が顕著に向上した。一方で、Sample 4やSample 6の作文では、使用される語彙が似通っていたり、表現の繰り返しが多かったりする

傾向が見られた。このことがMTLDの数値にマイナスの影響を及ぼしたと考えられる。以下に、詳しく分析を述べる。

#### (1)語彙の多様性が向上した学習者

Sample 1(MTLD +2.69, TTR -0.04)は語彙の多様性が若干向上した。TTRの低下は事後作文で文量が増加したことによると自然な変化であり、むしろ語彙の反復を効果的に活用していると解釈できる。

Sample 3(MTLD +13.55, TTR -0.02)はPostで話題の範囲が広がり、新たな名詞、動詞が導入された。TTRの維持とMTLDの大幅な増加から、より多様な語彙を繰り返しなく活用できるようになったと評価される。

Sample 5(MTLD +28.79, TTR -0.03)は最大の語彙的成長を示した。内容的には日本文化や自然描写に関する抽象的表現が増えており、それがMTLDの大幅な上昇につながっている。

#### (2)語彙の多様性が減少した学習者

Sample 2(MTLD -14.36, TTR -0.15)は、事後作文で読み手への呼びかけや共感的な語りが増え、語彙の使用が特定の範囲に集中したと考えられる。読み手であるホストファミリーへの呼びかけ(質問、依頼、共感など)が増加し、より読み手に配慮した構成となっている。文の目的や構成が変化したことによって、語彙の繰り返しや限定的な語彙使用が増え、結果としてMTLDが低下した可能性がある。

Sample 4(MTLD -10.48, TTR -0.03)は、話題の広がりに反して使用語彙の繰り返しが目立ち、特に感情語や質問文型で同一語の反復が増えている。

Sample 6(MTLD -12.32, TTR -0.12)は、事前作文で非常に高いMTLD値を示していたが、事後作文では語彙がより実用的な表現に限定されたことで、多様性の観点ではやや減少となった。

#### (3)事前・事後の代表文例から見る結果

では、具体的にどのような変化があったのか。表18に、Sample 1~6の事前・事後の自己紹介の代表例の比較を示す。

表18: 個別事例における作文比較(Sample1~6, 事前・事後の代表文例)

Sample	Preの使用傾向	主な変化・特徴
Sample 1	"My favorite character is Miffy." "I'm not good at cooking. So, I want to learn cooking for Beth."	"I like Miffy. She is very cute character in the world." "I'm not good at cooking. But, I know Japanese food well. So, I want to cook Japanese food at Richard's restaurant with Margaret."
Sample 2	"I would like to go to Niagara Falls." "Could you take me there?"	"I would like to go to Big Ben." "Could you take me there on weekend?"
Sample 3	"My hobby is fishing." "Tom, let's go fishing with me."	"My hobby is playing games." "Let's play Mario! Mario is a popular game character."
Sample 4	"I like seafood pizza and grapes. Beth, can you make seafood pizza for me?" "I like watching ice hockey. I would be grateful if I could play ice hockey with Dave."	"I like pizza very much. My favorite pizza is margherita pizza. Margaret, can you make pizza? I'm expecting it." "My favorite Japanese anime is Case Closed. I can tell about the interesting story ... Alex, let's read it together."
Sample 5	"I'm good at draw pictures." "I would like to draw pictures with Emma."	"I'm good at drawing the landscape in the UK." "I would like to cook British food with you."
Sample 6	"My favorite singer is Namie Amuro." "I especially like her song 'Tempest'."	"I recommend ONE OK ROCK." "They are rock band musician."

表18から見る記述内容の変化については以下のことと言える。

#### Sample 1

MTLD (+8.92), TTR (+0.07) と改善が見られた。事前では “Miffy is very cute.” “I like Miffy.” といった短い嗜好表現にとどまっていたが、事後では “Miffy is popular in Japan.” “She has many goods.” といった情報追加や文化的な参照が含まれるようになった。語彙選択も “cute” から “popular” “goods” へと広がり、単なる個人的嗜好から情報共有的な語りへ発展している。

#### Sample 2

数値的には MTLD (-14.36), TTR (-0.15) と低下が見られたが、事後作文では “I would like to go to Big Ben on weekend.” といった時間条件や依頼表現が導入され、読み手(ホストファミリー)への呼びかけや共感的な語りが増加していた。これは、語彙使用が特定の範囲に集中し、繰り返しが生じた結果、指標上は多様性が減少したと言える。

#### Sample 3

MTLD (+6.41), TTR (+0.04) と数値が向上した。事前は “I like soccer.” “Soccer is fun.” といった繰り返しが多かったが、事後では “I like soccer because I play it with my friends.” “My favorite team is Gamba Osaka.” など、理由付けや固有名詞の導入によって表現が精緻化した。語彙の幅は “fun” や “play” といった汎用語から “team” “friends” など具体的な社会的語彙へと展開しており、読み手に自分の経験を伝えようとする姿勢が窺える。

#### Sample 4

MTLD (-10.48), TTR (-0.03) と数値は微減した。事前では “seafood pizza” “ice hockey” といった多様な話題を展開していたが、事後では “margherita pizza” “Case Closed” などに話題を絞り、その魅力を繰り返し強調する傾向が見られた。特に感情語や質問形式の表現が増えたため、同一語彙の反復が多くなり、数値的には語彙多様性が減少した。

#### Sample 5

MTLD (+5.18), TTR (+0.05) と増加を示した。事前は “I like reading.” “My hobby is reading.” といった抽象的な嗜好表現が中心であったが、事後には “I like reading Case Closed.” “I read it every week.” など具体的な作品名や習慣表現が用いられるようになった。

#### Sample 6

MTLD (-12.32), TTR (-0.12) と比較的大きな減少が見られた。事前は “Namie Amuro” など嗜好を列挙する形で多様な語彙が使われていたが、事後では “I recommend ONE OK ROCK.” といった推奨表現が中心となり、表現が機能的かつ実用的に限定された。そのため数値的には多様性が下がったが、読み手への働きかけというコミュニケーション機能の発展が見られる。

このような結果から、英語学習初期段階においても、生徒によって語彙の多様性の変化パターンが大きく異なることが明らかとなった。特に audience awareness を強く持った作文では、語彙の多様性よりも語用的機能(相手に配慮した繰り返し、明確な語彙選択)が優先される傾向が見られた。

## 5

## 考察

### 5.1 研究のねらいの再確認

本研究では、中学1年生を対象に、英語と家庭科を連携させた教科横断型のライティング指導を行い、英語による自己表現において audience awareness がどのように育成されるかを検討した。また、それに付随して語彙の使用にどのような変化が見られるかについても分析を行った。

### 5.2 読み手意識の変化とその背景(RQ 1に関連して)

本研究のアンケート結果と作文分析から、生徒は活動を通じて「相手の年齢」や「社会的地位」といった外的属性を文章に反映させる意識を高めていたことが分かった。読み手を意識した書き方を模索するようになってきたことが窺われる。自由記述では、「文化的背景への配慮」「語彙の調整」「相手の状況に応じた工夫」といった観点が多く挙げられていた。

さらに、作文分析においても、Reader pronouns, Directives, Questions の使用が大幅に増加しており、生徒が読み手を文中に巻き込み、対話的な文体を形成しようとする傾向が表れた。特に事後作文において、“Do you have any allergies?” “Margaret, please tell me...”といった表現が見られたことは、単なる情報提示にとどまらず、読み手を意識した相互作用的構成へと発展しつつあることが示唆される。特に、audience awareness がポジティブに変化した生徒の作文では、相手に語りかける表現や文化的情報を共有しようとする姿勢が見られ、書き手が「読まれること」を意識して表現を調整している様子が見てとれた。一方で、読み手を意識しているように見えても、それが表面的なものにとどまっている場合もあり、相手との関係性や感情の理解といった、より深いレベルでの audience awareness は、まだ十分には育っていないことも示された。これは、表現幅やスタイルの問題だけでなく、学習者自身が他者の視点に立って物事を考える経験がまだ限られていることとも関係していると思われる。

また、本研究は ジャンル間の転移についても一定の成果があったと考えられる。すなわち、家庭科の「レシピ作成」を通じて学んだ「相手に伝わる表現の工夫」が、英語の自己紹介作文に応用されていた点である。アンケートの自由記述の分析からは、家庭科での学びが英語の表現に影響を与えている様子が見られた。「レシピづくりのときに、読む人の状況を考えたことが英語にも活きた」といった記述は、学習者が経験を他の教科に応用していることを示している。この結果は、Taylor(2021)が指摘する「読み手意識のスキルはジャンルを超えて転移可能である」という主張を支持している。ただし、本研究において深いレベルで転移できていた生徒はごく少数であり、大多数は「経験の想起」にとどまった。したがって、今後はより一層の転移を促すために、本研究で行ったような学習経験を積ませることが必要である。その上で、教員による、他ジャンルとの比較検討のような明示的なメタ認知的指導も必要になってくるのではないかと考えられる。

### 5.3 RQ 2:教科横断型英語教育は、生徒の語彙使用の幅を促進するのか。

本研究で用いた語彙多様性指標(TTR·MTLD)の分析からは、全ての生徒に一様な改善が確認されたわけではなかった。むしろ、一部の生徒においては、audience awareness の向上に伴い、特定語彙の反復使用が増え、数値的には語彙多様性が低下する現象も見られた。これは、読み手との関係性を強化しようとする際に、“you” “please” “let's”などの限定的な表現が繰り返されやすくなるためであり、語彙の幅よりも読者適合性を優先した結果と解釈できる。一方で、一部の生徒の作文には、新たに導入された語彙の使用が確認された。具体的には、事後作文において “allergies” が読み手への質問表現に登場し、ま

た自由記述では「文化や食べ物を詳しく説明した」「相手が知らない可能性のある日本の習慣を紹介した」といった言及が見られた。これらは、レシピ作成や防災教育を通じて獲得した「相手の状況に応じた語彙・内容の工夫」が自己紹介作文に反映された事例である。つまり、語彙そのものの量的な拡張よりも、語彙の文脈的適合性や相手に応じた選択が進んでいたと評価できる。

これらの結果は、学習者が教科横断的な文脈を通じて獲得した語彙を、別ジャンルの作文にも活用できる可能性を示している。Sakata(2015)が示した「読み手を意識した学生の方が具体的な語彙を増やし、より多くの語数を書いた」という知見とも部分的に一致している。なお、質的变化には個人差があり、英語学習初期段階においても、生徒によって語彙の多様性の変化パターンが大きく異なることが明らかとなった。特にaudience awarenessを強く持った作文では、語彙の多様性よりも語用的機能(相手に配慮した繰り返し、明確な語彙選択)が優先される傾向が見られた。これらは、相手に応じて適切な語彙を選び、それを意味のある形で構成する力を身につけたと窺われる。

以上を総合すると、語彙の「幅」の量的拡張は全体として限定的であったが、読み手に適合する語彙を選択する「質的变化」は明確に見られた。したがって、今後は単純な語彙多様性指標に依拠するのではなく、「相手に応じた語彙使用の適切さ」や「文脈的関連性」を評価できる指標を導入する必要があると考えられる。

## 5.4 教科横断型英語指導の可能性と課題

今回の実践では、英語科と家庭科を連携させることで、「相手に伝える」必要のあるライティング活動を試みた。結果として、英語でのレシピ作成と調理実習を組み合わせることで、生徒が実際の読み手を具体的に想定しながら、語彙や構成を工夫するようになる様子が観察された。こうした教科横断型の活動は、CLILの考え方にも通じるものあり、教科をまたいで意味のある文脈の中で言語を使う経験が、生徒の学びを豊かにすることができると考えられる。また、授業準備を進める中で、複数の教科が連携して授業を設計するためには、教科ごとの目標や評価の捉え方の違いを十分に考慮した調整や教材面での工夫が求められることも確認できた。このような苦労は決して少なくはないが、本研究のように英語が単なる「教科」ではなく他教科の学びを深めるための「手段」として活用される経験は、生徒にとって英語学習への動機づけを高める絶好の機会になり得る。実際、調理実習を終えた後に英語表現を見直す生徒の姿からは、言葉が現実の行動とつながっているという実感が育まれていたように思われる。また、調理実習を通してレシピを校正するというプロセスを経る中で、「相手に伝わるためにどうすればよいのか」を考え、それが後のホストファミリーへの手紙の際にも応用できたと考える。

## 5.5 総合的考察と教育的示唆

本研究から得られた知見は次の3点に整理される。

- 教科横断型英語指導は、中学1年生において audience awareness を高める上で役立つ。
- その効果は、同一ジャンル内にとどまらず、他のライティング課題にも部分的でもある程度転移する。
- 語彙の面では、その幅の数値的な拡張は限定的であるが、読み手を意識した語彙選択という質的側面で改善が期待できる。

このような結果は、教科横断型英語指導が学習者に「言語を社会的に用いる」経験を初期段階から提供し、英語教育におけるコミュニケーション能力の育成に資することを示唆している。

以上を踏まえると、教科横断的英語指導は、日本の中学校における現実的なカリキュラムの中で実践可能であり、生徒の audience awareness の育成にとって極めて有効なアプローチであると結論づけられる。

## 5.6 今後の課題

本研究は、中学1年生を対象に、家庭科との連携を通じた教科横断型英語指導の効果を検証したものである。しかしながら、いくつかの限界が存在する。第一に、本研究の調査対象は特定の中学校(附属校)の1学年に限定されており、地域性や学校文化による影響を排除できない。そのため、本研究の結果を日本全国の中学校に一般化するには慎重さが求められる。

第二に、調査期間が6か月間と比較的短期であった点である。audience awareness の向上やジャンル間転移が長期的に持続するのか、あるいは一過的な効果にとどまるのかは、本研究の範囲では明らかにできない。特に、audience awareness の発達には相応の経験と時間を要するものと考えられ、生徒のライティング能力は学年の進行とともに発達するため、長期にわたる縦断的な追跡研究が不可欠である。

第三に、語彙の幅に関する分析指標としてTTRとMTLDを用いたが、これらは数値的な多様性を捉えるにとどまり、「読み手への適切さ」「文脈との関連性」といった質的側面を十分に測定できていない。結果として、語彙使用の変化を過小評価している可能性もある。今後は、語彙多様性指標とあわせて、語彙選択の適切性を質的に評価するループリックの開発や、自動言語解析ツールとの併用を検討する必要があるだろう。

第四に、生徒の自由記述に基づく質的分析において、教科横断活動を「経験の想起」としてのみ言及するケースが多数を占め、本質的な転移に至った生徒は少数にとどまった。6か月という限られた学習経験であったため、今後は経験の拡張が必要と考えられる。そして、その経験によって徐々に学習が深まり、転移を促すことができるものと考えられ、その過程において、例えばリフレクション・ジャーナル やピア・ディスカッションを組み込み、学習者が自らの気づきを抽象化・一般化できる場を設けることが求められる。

以上を踏まえると、今後の研究の展望としては以下の方向性が考えられる。

- 異なる地域・学校における追試を行い、教科横断型英語指導の汎用性と実践可能性を検証する。
- 継続的な縦断的調査を通じて、audience awareness の発達が学年進行や他ジャンルの学習にどのように影響するかを明らかにする。
- 語彙使用の評価指標を精緻化し、「多様性」と「適切性」の双方を捉える包括的な枠組みを構築する。
- 教科横断的活動のリフレクション支援を強化し、生徒が学びの本質を抽象化して他ジャンルへ転移させるプロセスを支援する。

このような課題を克服することにより、教科横断型英語指導の価値がよりはっきりと見えてくるのではないかと考える。

## 謝辞

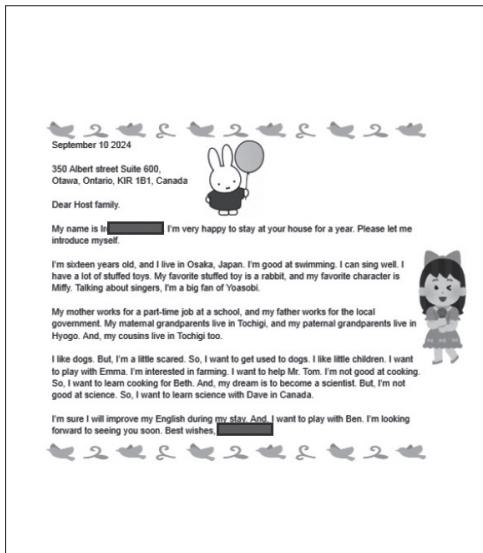
この研究の機会をくださった公益財団法人 日本英語検定協会、選考委員の先生方、特に貴重なご助言的確なご指導をくださいました和泉伸一先生に心より感謝を申し上げます。また、研究に参加してくれた生徒の皆様に深くお礼申し上げます。なお、本報告書に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

## 引用文献 .....

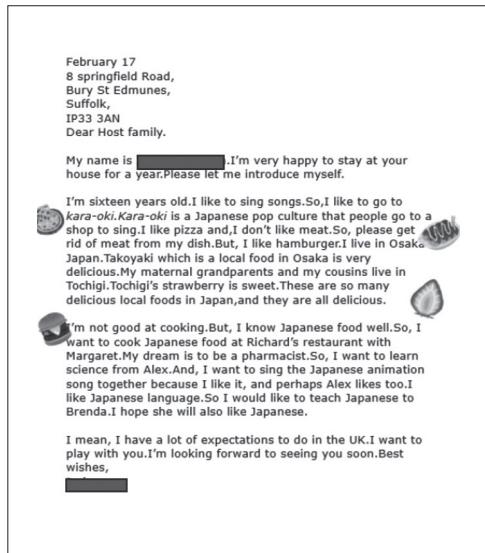
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-141. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00592.x>
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37. <https://doi.org/10.2307/376357>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2005b) 'Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse'. *Discourse Studies*, 7(2), pp173-192.
- 和泉伸一(編著)(2024)『CLILで広がる英語授業』大修館書店
- 国立教育政策研究所(2023a).「令和5年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語」[https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23meng\\_k.pdf](https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23meng_k.pdf)
- Liao, J. (2020). Metadiscourse, cohesion, and engagement in L2 written discourse. *Languages*, 5(2), 25. <https://doi.org/10.3390/languages5020025>
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010). MTLD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42, 381-392.
- 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領: 外国語編. [https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt\\_kyoiku01-100002608\\_010.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt_kyoiku01-100002608_010.pdf)
- Richards, J., & Schmidt, R. (2013). *The Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th Ed.). Abingdon, Routledge.
- Roen, D. H. & Willey, R. J. (1988). The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the Teaching of English*, 22(1), 75-88.
- Sakata, R. (2015). The effects of audience awareness on Japanese students' English writing [Master's thesis, University of Yamanashi]. Yamanashi University Repository. <https://yamanashi.repo.nii.ac.jp/record/1274>
- 三省堂. (2021). New Crown English Series 1. 三省堂.
- Taylor, E. (2021). Using online genres to promote students' audience awareness. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 5(2), Article 4. <https://doi.org/10.26077/ac79-ce31>
- 富永裕子(2023)『中学校「英語」×「教科」の試み : 教科横断型学習と自己評価』三恵社
- Widdowson, H (1978) . *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

## 資料1

## 事前作文

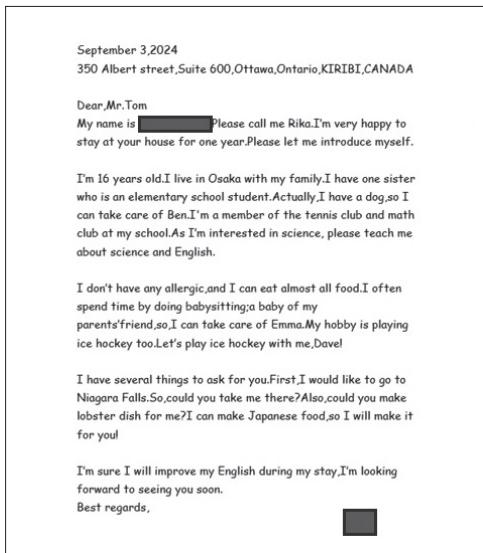


## 事後作文

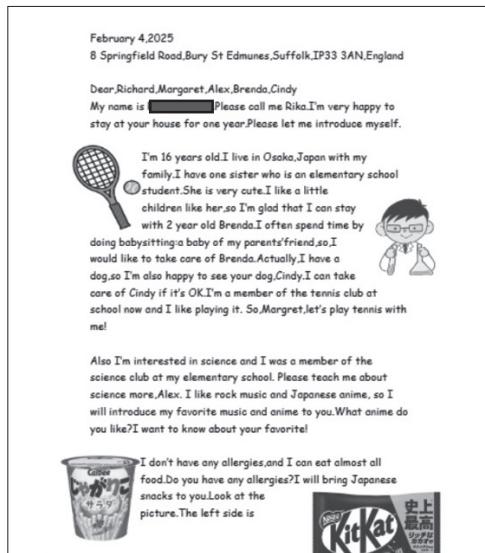


## 資料2

## 事前作文



## 事後作文



## 資料3

### 事前作文

September 4, 2024

350 Albert Street  
Suite 600, Ottawa, Ontario, K1R 1B1, CANADA

Dear host family.

My name is [REDACTED]. Please call me Kurokou.  
I am very happy to stay at your house for two weeks from this summer. Please let me introduce myself.  
I am sixteen years old. I live in Osaka Japan with my family. I have goldfish. They are very beautiful.  
My birthday is August 16th.  
My hobby is fishing so Tom, Let's go fishing with me. I like dogs so I want to walk your dog.  
I like baseball and I belong to baseball club.  
I can play the game very well. Let's play the game! What game do you like?  
I like meat very much. Can I cook meat for you?  
I am not good at speaking English. But I want to be native. I am looking forward to seeing you soon. Best regards.

Thank you!



### 事後作文

January 22, 2025  
Springfield Road, Bury St Edmunds, Suffolk, IP33 3AN

Dear Host Family,

My name is [REDACTED]. Please call me Koki.  
I am very happy to stay at your house for one year.  
Please let me introduce myself.  
I am sixteen years old. My birthday is August 16th 2011.  
I am from Hyogo in Japan but I live in Osaka now.  
Osaka has a famous castle.





My family members are father, mother and sister.  
My father is working for a company. My mother is a nurse.  
My sister is an elementary school student.  
And I have a pet. It is a dog. The dog's name is Charo.  
In the past I had gold fishes. But they were dead.

My school is OKU high school.  
The school has a cafeteria. It has many meals.  
They are very delicious.  
Do you have a cafeteria at school in the UK?

By the way, my hobby is playing games.  
Let's play Mario! Mario is a popular game character.

I belong to a baseball club.  
I practice baseball everyday but it is very difficult.  
Is baseball a famous sport in the UK?



I am not good at speaking English. But I want to be native. I am looking forward to seeing you soon. Best regards.

Thank you!

## 資料4

### 事前作文

September 17, 2024  
352 Albert street Suite 600 Ottawa, Ontario  
K1R 1B1, CANADA

Dear Host family.

My name is [REDACTED]. Please call me Miki.  
I'm very happy to stay at your house for one year.  
Please let me introduce myself.

I'm sixteen years old. I live in Osaka, Japan with my family.  
I have two younger brothers and I always take care of them. So I can take responsibility for taking care of Emma.  
I like watching ice hockey. I would be grateful if I could play ice hockey with Dave.  
I like seafood pizza and grapes.  
Beth, Can you make seafood pizza for me? I'm expecting it.

I'm sure I will improve my English.  
I'm looking forward to seeing you soon.  
Best regards.



### 事後作文

5 March, 2025  
8 Springfield Road,  
Bury St Edmunds,  
Suffolk,  
IP33 3AN

Dear Host family !

My name is [REDACTED]. Please call me Miki !  
I'm very happy to stay at your house for one year in the UK.

I'm sixteen years old. I live in Osaka, Japan with my family.  
We went to some foreign countries before, but I haven't been to the UK.  
So I'm very happy to go to the UK.  
Please tell me good sightseeing spots in the UK.  
I don't have a lot of snow in Osaka. Do you have a lot of snow in the UK?



I like pizza very much. My favorite pizza is margherita pizza.  
Margaret, can you make pizza? I'm expecting it.  
I can make Japanese food for you.

I'd like to bring some Japanese souvenirs. Do you have any food allergies?  
Please, let me know.

Alex, I want to be a doctor, some as you. But, I don't like science.  
I heard you are good at science. How wonderful! If it's possible, please teach science to me.  
And, my favorite Japanese anime is Case Closed.  
Alex, let's read it together. I'll bring comic books!

I have dogs. She is very difficult to handle.  
So I can walk with your dog, Cindy if you allow me to do.



I have two brothers. They are so noisy.  
So I can take responsibility for taking care of Brenda.  
Brenda? Let's play a game with me!

I'm looking forward to seeing you soon.  
Best regards [REDACTED]

## 資料5

## 事前作文

September 18, 2024  
350 Albert Street, Suite 600, Ottawa, Ontario, K1R 1B1, CANADA.

Dear Host family,  
My name is [REDACTED]. I'm very happy to stay at your house for one year. Please let me introduce myself. I'm sixteen years old. I live in Hyogo, Japan. I have one sister. She is a school child. I have a hamster. I'm good at drawing pictures. I would like to draw pictures with Emma. I would like to walk with Ben. My hobby is collecting stationery. I'm sure I will improve my English during my stay. I'm looking forward to seeing you soon.  
Best regards.

## 資料6

## 事前作文

September 20, 2024

350 Albest Street, Suite  
600, Ottawa, Ontario, K1R  
1B1, CANADA

Dear Host Family,

My name is [REDACTED].  
I'm very happy to stay at your house for one year.  
Please let me introduce myself.

I'm sixteen years old.  
I live in Hyogo, Japan.  
I have a dog and two cats. I like animals very much!  
So I would like to walk your dog.  
I can play tennis. I'm in the tennis club.  
I often listen to music. My favorite singer is Namie Amuro.  
I especially like her song "Tempest".  
What kind of music do you like?  
Please let me know your favor.

I'm sure I will improve my English during my stay.  
I'm looking forward to seeing you soon.  
Best regards,

## 事後作文

February 19th  
8 Springfield Road, Bury St Edmunds, Suffolk, IP33 3AN

Dear host family,

I'm [REDACTED]. Thank you for accepting me. Let me introduce myself. I am 16 years old and go to OKU high school. I decided to study abroad in England because I want to study English pronunciation. So I would like to talk a lot with you all. I'm good at drawing the landscape in the UK and cooking British food with you. I have three members in my family and have a hamster. We all live in Takarazuka city. Takarazuka has many good points. For example, the scenery is beautiful and you can feel nature. It's very nice place, please visit. Also, I usually get up at 7 o'clock and eat bread for breakfast. How about you? Do you like Miso soup? My mother taught me how to cook Miso soup, and I hope to cook them for you.

I'm looking forward to meeting you.

Sincerely yours,



↑ Miso soup



↑ Takarazuka city



↑ my hamster

## 資料6

## 事前作文

September 20, 2024

350 Albest Street, Suite  
600, Ottawa, Ontario, K1R  
1B1, CANADA

Dear Host Family,

My name is [REDACTED].  
I'm very happy to stay at your house for one year.  
Please let me introduce myself.

I'm sixteen years old.  
I live in Hyogo, Japan.  
I have a dog and two cats. I like animals very much!  
So I would like to walk your dog.  
I can play tennis. I'm in the tennis club.  
I often listen to music. My favorite singer is Namie Amuro.  
I especially like her song "Tempest".  
What kind of music do you like?  
Please let me know your favor.

I'm sure I will improve my English during my stay.  
I'm looking forward to seeing you soon.  
Best regards,

## 事後作文

February 17, 2025

8 Springfield Road,  
Bury St Edmunds,  
Suffolk,  
IP33 3AN



Dear Host Family

I hope you are doing great. My name is [REDACTED].  
I'm very happy to stay at your house for one year.  
Please let me introduce myself.

I'm sixteen years old. I live in Amagasaki, Hyogo with my family.  
I like to play tennis. Also I'm a member of the tennis club at my school. Let's play tennis together!  
My hobby is listening to music. I recommend ONE OK ROCK. They are rock band musician.  
What kind of music do you like?  
I have two cats. So I would like to walk your dog if it's ok. If there is anything I can do, please tell me.

I'm sure I will improve my English during my stay.  
I'm looking forward to seeing you soon.  
Best regards.